

Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stage : enjeux et défis. Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse)

Pedagogical support and training during the practice teaching period: stakes and challenges

Capacitar para el apoyo y la supervisión pedagógica durante el período de prácticas: finalidades y desafíos

Danièle Périsset Bagnoud

Volume 37, numéro 1, printemps 2009

La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/037652ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/037652ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Périsset Bagnoud, D. (2009). Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stage : enjeux et défis. Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse). *Éducation et francophonie*, 37(1), 50–67. <https://doi.org/10.7202/037652ar>

Résumé de l'article

La question de la formation à l'enseignement dans le contexte des stages n'est pas neuve. Cependant, elle se renouvelle actuellement dans les questions relatives à la formation en *alternance* et à la compréhension des processus en jeu, dont celui de la régulation cognitive qui fonde tout apprentissage et celui, psychosociologique, de la construction de l'identité professionnelle. La prise en compte de ces deux facteurs pose la question de la formation à l'accompagnement des stagiaires dans leurs premières expériences professionnelles, mais aussi celle de la cohérence des dispositifs en institution et sur le terrain.

Dans ce sens et dans le cadre de la réforme de ses dispositifs de formation à l'enseignement, la Haute école pédagogique du Valais (Suisse) s'est attelée à mettre sur pied une formation destinée à doter les enseignantes et les enseignants qui encadrent les stagiaires des outils favorisant leur accompagnement sur le terrain selon les conceptions de la pratique réflexive. L'évaluation qualitative de cette formation à travers les processus d'écriture développés par l'instrument « journal de bord » ainsi que les données issues d'une évaluation globale du dispositif de formation mis en place par la HEP-VS montrent qu'une formation à l'accompagnement est possible, qu'elle peut transformer les conceptions des plus chevronnés et qu'elle participe à la cohérence entre formation institutionnelle et formation sur le terrain.

Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stage : enjeux et défis

Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse)

Danièle PÉRISSET BAGNOUD

Haute école pédagogique du Valais et Université de Genève

RÉSUMÉ

La question de la formation à l'enseignement dans le contexte des stages n'est pas neuve. Cependant, elle se renouvelle actuellement dans les questions relatives à la formation en *alternance* et à la compréhension des processus en jeu, dont celui de la régulation cognitive qui fonde tout apprentissage et celui, psychosociologique, de la construction de l'identité professionnelle. La prise en compte de ces deux facteurs pose la question de la formation à l'accompagnement des stagiaires dans leurs premières expériences professionnelles, mais aussi celle de la cohérence des dispositifs en institution et sur le terrain.

Dans ce sens et dans le cadre de la réforme de ses dispositifs de formation à l'enseignement, la Haute école pédagogique du Valais (Suisse) s'est attelée à mettre sur pied une formation destinée à doter les enseignantes et les enseignants qui encadrent les stagiaires des outils favorisant leur accompagnement sur le terrain selon les conceptions de la pratique réflexive. L'évaluation qualitative de cette formation à

travers les processus d'écriture développés par l'instrument « journal de bord » ainsi que les données issues d'une évaluation globale du dispositif de formation mis en place par la HEP-VS montrent qu'une formation à l'accompagnement est possible, qu'elle peut transformer les conceptions des plus chevronnés et qu'elle participe à la cohérence entre formation institutionnelle et formation sur le terrain.

ABSTRACT

Pedagogical support and training during the practice teaching period: stakes and challenges

Danièle PÉRISSET BAGNOUD

Haute école pédagogique du Valais and University of Geneva, Switzerland

The question of teacher training in the context of practice teaching is not new but it is receiving new attention in relation to questions about work-study programs and understanding processes such as cognitive regulation, the basis of all learning, and the psycho-sociological aspect of professional identity construction. These two factors raise the question of training for the teachers who are supervising student teachers in their first professional experiences, but also that of the coherence of methods in universities and classrooms.

As part of the reform of teacher training methods, Haute école pédagogique du Valais (Switzerland) decided to create a training program designed to provide supervising teachers with tools based on reflective practice concepts to help them support student teachers in the schools. The qualitative evaluation of the training uses writing processes developed with the “logbook” instrument and data from an assessment.

RESUMEN

Capacitar para el apoyo y la supervisión pedagógica durante el período de prácticas: finalidades y desafíos

Danièle PERISSET BAGNOUD

Haute école pédagogique du Valais y Universidad de Ginebra, Suiza

La cuestión de la formación docente en el contexto de los períodos de prácticas no es reciente. Sin embargo, actualmente se renuevan las cuestiones relativas a la formación en alternancia y a la comprensión de los procesos como el de la regulación cognitiva en tanto que base del aprendizaje y aquel, sico-sociológico, de la construcción de la identidad profesional. La aceptación de esos dos factores plantea la cuestión de la capacitación para el apoyo de los estudiantes en prácticas durante sus primeras experiencias profesionales, así como la cuestión de la coherencia de los

dispositivos de la institución y del terreno. En el cuadro de la reforma de los dispositivos de formación docente, la *Haute école pédagogique du Valais* (Suiza) se ha consagrado a la organización de una formación destinada a otorgar herramientas a los maestros y maestras que encuadran estudiantes practicantes para poder sostenerlos en la práctica de acuerdo con los conceptos de la práctica reflexiva. La evaluación cuantitativa de dicha formación se realiza a través de los procesos de escritura desarrollados por el instrumento «diario de abordó» y datos provenientes de una evaluación.

Introduction

La question de l'articulation de la formation en institution avec la formation sur le terrain et de la prééminence éventuelle de l'une sur l'autre n'est certes pas neuve. La discussion, voire la controverse, est apparue de manière récurrente dès l'ouverture des instituts de formation au 19^e siècle. Les transformations récentes des dispositifs de formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire qui a induit la disparition des écoles normales en Suisse dans les années 1990 ont remis la question à l'ordre du jour, notamment lorsqu'il s'est agi de construire les fondements de l'expertise professionnelle par la pratique réflexive et dans le contexte d'une formation par l'alternance. La formation spécifique des responsables de la formation sur le terrain est dès lors devenue essentielle. Dans ce contexte, la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), qui a ouvert ses portes en 2001, a proposé un dispositif original de formation des formateurs de terrain.

Après avoir décrit, d'une part, les conditions d'apprentissage dans le contexte de la formation professionnelle et, d'autre part, les conditions nécessaires pour qu'une formation par alternance atteigne ses buts, nous exposerons les principes du dispositif de formation des *praticiennes-formatrices* et *praticiens-formateurs* (PF) qui accompagnent et supervisent les candidates et les candidats à l'enseignement pendant leurs stages. Nous analyserons ensuite les données issues de deux évaluations institutionnelles afin de déterminer si une formation à l'accompagnement est possible et porteuse de sens et d'efficacité, si elle peut transformer les conceptions des plus chevronnées et, enfin, si elle participe à la cohérence entre formation institutionnelle et formation sur le terrain.

Contexte institutionnel

Les formations à l'enseignement de Suisse ont connu récemment une véritable transformation structurelle. Au début des années 2000, les nombreuses écoles normales publiques et privées de Suisse (plus de 50) ont cédé le pas à treize¹ hautes écoles pédagogiques (HEP) de niveau supérieur, à l'ambition affichée de devenir des universités professionnelles formant les enseignants de l'école enfantine et de l'école primaire (CDIP, 1993; Périsset Bagnoud, 2002a). Ces réformes entreprises au début des années 1990 ont d'abord été concrétisées à Genève, qui a transféré en 1994 la totalité de son dispositif à l'Université². Tous les autres cantons suisses ont préféré ouvrir des hautes écoles pédagogiques (HEP) et une formation débouchant sur un *Bachelor* (selon la terminologie adoptée par l'Union européenne dans le cadre du *processus de Bologne*). Le cadre théorique de référence sur lequel se fondent les curriculums des HEP de Suisse romande³ s'inspire cependant du dispositif conceptuel genevois.

En Valais (VS), le saut qualitatif qu'accomplit la structure de formation à l'enseignement est conséquent, puisque les écoles normales régionales, qui ont délivré leurs derniers diplômes en 2000⁴, étaient encore des écoles secondaires (lycées) intégrant formation générale et formation à l'enseignement pour les écoles enfantines et primaires dans des filières distinctes. L'occasion d'y réformer – et non seulement rénover – le dispositif de formation à l'enseignement est l'un de ces rares moments historiques où il est possible de construire sur un terrain neuf : les concepteurs du curriculum s'en saisissent et entreprennent notamment de revoir fondamentalement la conception et la structure de la formation sur le terrain qui est légalement mise sous la responsabilité de la HEP-VS.

Les nouveaux modèles tendent à se démarquer de la logique de compagnonnage qui a prévalu dans les écoles normales – cette institution modèle « servant de règle, d'étalon, de certificateur de compétence; mais aussi institution justifiée, autorisée, qui correspond à l'ordre logique » (Delsaut, 1992, p. 7) et dans laquelle la formation dite « pratique » relevait d'un modèle de transmission par l'imitation d'un enseignement normatif et donc considéré comme « juste » (Nique, 1991). Le modèle est désormais celui de l'alternance qui permet le développement d'une *professionnalité experte* intégrant formation théorique (en institution) et formation sur le terrain (Akkari et Herr, 2006; Mehran, Ronveaux et Vanhulle, 2007; Paquay, 1994; Perrenoud, 1994a, 1994b, 2000, 2001, 2004).

-
1. État de la situation en juin 2006. Ce nombre est cependant susceptible d'être encore réduit dans les années à venir.
 2. Une année jusqu'alors était déjà effectuée à l'Université ; voir Hofstetter et Schneuwly (2000).
 3. À savoir Valais, Vaud, Fribourg, Berne-Jura-Neuchâtel/BEJUNE. Voir Périsset Bagnoud (2002a, 2002b).
 4. Pour l'histoire de ces institutions, se référer à Périsset Bagnoud (2003).

L'encadrement des stagiaires en formation : l'identification de deux processus distincts, mais complémentaires

La formation à la pratique réflexive : comprendre ce qui se joue du point de vue cognitif

L'expertise qui va permettre au professionnel, sur le terrain, de comprendre et de résoudre une situation inhabituelle, ainsi que le propose notamment Schön (1983, 1987), est faite de différents savoirs – professionnels, d'expérience, scientifiques, pragmatiques... – identifiés, explicités et intégrés. Ces connaissances font prendre conscience qu'il y a un problème (*élément déclencheur*); elles enrichissent ensuite l'identification des spécificités de la situation particulière (*cadrage*) avant que soient convoqués les expériences passées ou les concepts pertinents pour le *recadrage*, puis que soient formulées des hypothèses et sélectionnés des éléments de solutions (*planification*) en vue de la régulation. L'action immédiate est dépassée; la pertinence et la rapidité d'élaboration des procédures d'anticipation des solutions adéquates dans différents contextes attestent l'expertise qui s'acquiert au fil de l'expérience. L'alternance entre théorie et pratique dans la formation professionnelle est essentielle dans ce processus, et la place du *coaching*³ est déterminante dans le processus de formation : la manière dont est formé le novice prend toute son importance, notamment par rapport à l'accompagnement que celui-ci reçoit lors de la mise en place des procédures d'identification, de déconstruction (*cadrage*) et de reconstruction (*recadrage*) d'un problème. Cette aide va lui permettre de se doter de moyens de réflexion efficaces comme l'usage des concepts pour comprendre et définir les processus à l'œuvre et en reconnaître les effets induits.

Le modèle de l'*abstraction réfléchissante* de Piaget est utile pour saisir ce qui se joue ici : est, d'une part, projeté à un ordre supérieur ce qui est tiré d'un ordre inférieur (il en va ainsi de l'action à la représentation de cette action et à son analyse); puis, d'autre part, une réflexion au niveau supérieur est menée en tant qu'acte mental de reconstruction et de réorganisation de ce qui y a été transféré. L'action ainsi mentalisée permet le développement de la pensée formelle et suscite une interaction entre *milieu* (c'est-à-dire les situations et les médiateurs) et *apprenant*. Le transfert à des situations nouvelles des apprentissages effectués à la suite d'une action est rendu possible lorsque le processus de compréhension est réalisé.

Buyse (2007, 2008, sous presse) rappelle que la construction des savoirs, et *a fortiori* dans un contexte de formation, n'est pas totalement autonome : elle reste un processus coconstruit où le *milieu* propose des expériences et des savoirs de diverses natures que l'apprenant organise après les avoir repérés et reconnus comme étant pertinents par rapport à la situation rencontrée. En ajustant ses savoirs, en faisant appel sans cesse à son expérience, en résolvant des problèmes et en autoréglant constamment sa pratique, l'apprenant construit de nouveaux savoirs professionnels sur lesquels se fonde son expertise. La pensée réflexive n'est pas une pensée

3. Le *coaching* est entendu ici comme « l'activité d'instruction, de conseil professionnel et de formation professionnelle sur le terrain » (Buyse, 2008).

La manière dont est formé le novice prend toute son importance, notamment par rapport à l'accompagnement que celui-ci reçoit lors de la mise en place des procédures d'identification, de déconstruction (*cadrage*) et de reconstruction (*recadrage*) d'un problème.

magique : la structuration explicite de son processus est nécessaire. Les situations qui seront porteuses d'apprentissages ne seront pas celles où l'apprenant fera face seul. Celles qui permettront de construire un savoir professionnel de haut niveau seront celles où l'apprenant devra mener, d'abord avec l'aide de médiations, une action innovante qu'il sera capable d'analyser et d'explicitier.

Une formation au *coaching* et aux processus de pratique réflexive de celles et ceux qui, en institution ou sur le terrain, vont accompagner les candidates et les candidats à l'enseignement est centrale (Buisse, 2007, 2008). Mais la question n'est pas épuisée pour autant : elle rejaillit sur celle, complémentaire, de la construction de l'identité professionnelle d'un point de vue psychosocial.

Les conditions de la construction de l'identité professionnelle en formation : le point de vue psychosocial

Former en institution avec des dispositifs construits à l'aide des meilleurs cadres théoriques contemporains est une chose ; y gagner les étudiantes et étudiants et faire en sorte qu'ils en deviennent partie prenante et acceptent d'y forger leur identité professionnelle en est une autre. La réflexion sur les conditions *de construction de l'identité professionnelle* ouvre la porte à d'autres considérations.

Les questions de l'identité et de sa construction relèvent de processus psychosociaux étroitement liés et en interaction permanente. Dubar (2000) rappelle combien l'identité relève d'un processus double : différenciation et généralisation ; singularisation, mais par rapport à quelqu'un, à quelque chose. L'identité est à la fois ce qui fait la différence et ce qui signe l'appartenance commune. À ce titre, souligne encore Dubar (2000), l'identité est paradoxale : il n'y a pas d'identité sans altérité, définie de et par l'autre. Dans ce contexte, Cohen-Scali (2000) montre comment la prise de contact du jeune avec un groupe professionnel marque le début du processus d'acculturation professionnelle et de construction de l'identité idoine. Le sentiment d'appartenance et la conception de la vie future qui s'ancrent dans ces premières expériences enclenchent une transformation identitaire profonde du sujet qui réorganise et hiérarchise ses activités et ses priorités. L'entrée dans une formation professionnelle marque les débuts de l'autonomie sociale, processus lié notamment à la séparation symbolique d'avec la famille d'origine et, partant, d'avec le cadre scolaire reliant à l'enfance et à l'adolescence. Construite en fonction de la proximité du sens, de la cohérence et de l'évolution de la hiérarchie des rôles sociaux adoptés, l'identité que se construit le jeune dès son entrée dans le monde professionnel tient à la fois de son projet de vie professionnelle et de la manière dont il gère ses identités sociales. La culture du monde professionnel auquel le jeune aspire possède dès lors une force d'attraction prépondérante. Dans ce sens, Cohen-Scali (2000) montre que les dispositifs d'alternance, s'ils ne sont pas conçus et liés de manière cohérente entre terrain et institution, ne peuvent porter les fruits attendus. Le simple dispositif d'alternance ne peut pas réduire, par sa seule existence, les dimensions paradoxales issues de l'intégration de deux cultures opposées. Il pourrait, au contraire, contribuer à accroître les difficultés d'adaptation des jeunes confrontés à ces deux cultures potentiellement antagonistes – terrain professionnel porteur de la « vraie vie » et

institution porteuse des savoirs « théoriques ».

Dans le champ de la formation à l'enseignement, Paquay (1994, p. 19) est explicite à ce sujet : « Les stages forment des praticiens, pas nécessairement des professionnels! » Effectuer des stages ne suffit pas à garantir une formation professionnelle dans le sens entendu par la sociologie des professions : encore faut-il que les étudiants soient préparés et encadrés dans cette perspective. Tant d'un point de vue cognitif que psychosocial, la cohérence entre formation sur le terrain et formation en institution est impérative pour atteindre les buts définis pour la formation.

C'est ce à quoi la Haute école pédagogique du Valais s'est employée en relevant le double défi de la construction d'une expertise explicite et de la cohérence entre institution et terrain. L'institution a dès lors mis en place une formation inédite (en Suisse du moins) destinée aux *praticiennes-formatrices* et *praticiens-formateurs* (PF) qui encadreront et superviseront, sur le terrain, les candidates et les candidats à l'enseignement dans les degrés élémentaires et moyens accueillant des élèves de 4 à 12 ans (Périsset Bagnoud, 2006).

Former les praticiennes-formatrices et les praticiens-formateurs à la HEP-VS : un dispositif original

Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique : un changement de posture

Alors que, du temps des écoles normales, ce sont les inspecteurs qui appelaient les maîtres modèles à devenir *maîtres de stage* pour transmettre les « bonnes pratiques » aux novices, les responsables de la HEP-VS ont changé cette règle hiérarchique : l'entrée en formation implique, de la part des personnes intéressées, un engagement volontaire et l'adhésion aux orientations et principes de la formation proposés par l'institution. Les enseignantes et les enseignants qui s'inscrivent sont, de fait, hétérogènes par leur âge, par leurs acquis en formation continue et par leur expérience professionnelle. Leur formation initiale, en école normale pour la plupart, leur donne cependant un fond de culture commune. Le dispositif de formation doit en tenir compte : il ne s'agit pas de prodiguer une formation continue en didactique ou en sciences sociales, mais bien de proposer une formation à l'accompagnement et à la supervision, de type modulaire, selon les principes de l'andragogie (formation d'adulte) et en tablant sur un processus de développement transformationnel. Les conceptions et représentations de l'enseignement et le rôle social et professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant sont appelés à évoluer de manière significative : celles et ceux qui se sont engagés ont donc accepté non seulement d'être partenaires de la formation des stagiaires, mais aussi d'être acteurs de leur propre formation.

La formation mise en place à la HEP-VS a donc pour but explicite de préparer à tenir un rôle important dans la formation des jeunes, en les accompagnant et en les supervisant, cette dernière fonction étant définie à partir des travaux de Acheson et Gall (1993) :

« Le superviseur devrait avoir la responsabilité d'aider le stagiaire à développer des habiletés à analyser un processus d'enseignement à partir de données systématiques c'est-à-dire : examiner des faits réels observés de manière détaillée, les analyser, les interpréter afin de prendre des décisions de régulation ensemble. Il devrait donner un feedback objectif sur l'état actuel des pratiques du stagiaire, diagnostiquer et résoudre des problèmes d'enseignement; aider le stagiaire à développer des stratégies d'enseignement efficaces; évaluer le stagiaire » (Truffer Moreau, 2008, p. 11).

Les thèmes de la formation PF visent à coconstruire de nouvelles compétences liées à la pratique réflexive et à l'explicitation des pratiques à travers des apports théoriques, mais surtout à partir de l'analyse interactive des situations apportées par les participantes et les participants. Le dispositif vise à favoriser le réinvestissement du même type de posture auprès des stagiaires en formation professionnelle.

La structure et les contenus de la formation

La formation de base est répartie sur une année et comprend une vingtaine de jours de cours. Les contenus sont les suivants : expérience professionnelle et représentations personnelles, observation et protocole d'entretien, de l'enseignant au formateur, planification et gestion d'un stage, techniques d'accompagnement et situations conflictuelles, analyse des pratiques, évaluation et certification. Cette formation se prolonge ensuite sur deux ans. Pendant cette période, les PF accueillent des stagiaires et approfondissent, selon leurs besoins, les thèmes abordés en formation de base, notamment par rapport à l'analyse de leurs pratiques de formation. Les réflexions et observations constituent la base des données utiles lors de la construction du dossier *bilan de compétences* – dernière étape de la formation. Les quatre domaines de compétences du bilan de compétences, soit l'accompagnement, la formation, l'éthique et l'ouverture au changement, forment la structure du travail d'évaluation certificative. Ce dernier est basé sur l'auto-évaluation que les PF conduisent à partir du *journal de bord de formation*, du produit des *séances collectives d'analyse des pratiques* (interview) et du *référentiel de compétences* qu'ils ont élaboré. À partir de ses attentes et représentations, chacun est invité à évaluer son parcours et à analyser ses processus d'apprentissage des points de vue cognitif, métacognitif, affectif et organisationnel. Enfin, cette auto-évaluation permet de mesurer le chemin parcouru, les compétences acquises et celles qui restent à développer en formation continue.

Le dispositif s'articule autour de différents *lieux* : *lieux d'identification* pour conscientiser, partager, confronter, comparer à travers les séminaires, les activités collectives; *lieux de coformation* pour mobiliser ses connaissances et compétences, réinvestir, déconstruire et reconstruire à travers les ateliers coopératifs et les interventions en groupes restreints et stables qui agissent comme un espace privilégié de confrontations cognitives et affectives, « laboratoires » permettant d'actualiser et de surmonter les résistances au changement tout en favorisant l'émergence de savoirs nouveaux; *lieux de théorisation* qui comprennent les conférences et les apports de la

Les quatre domaines de compétences du bilan de compétences, soit l'accompagnement, la formation, l'éthique et l'ouverture au changement, forment la structure du travail d'évaluation certificative.

documentation scientifique; enfin, *lieux de réappropriation autonome* et d'auto-évaluation que sont le *journal de bord*, l'*interview* et le *bilan de compétences*.

Tous ces lieux, ouverts et interactifs, s'inscrivent dans un cadre éthique explicite concrétisé par une charte. L'ensemble du dispositif propose des activités qui permettent aux personnes formées de s'inscrire dans le changement à partir de jeux de rôle, d'ateliers de mise en situation, de travaux donnant l'occasion de vivre les situations conflictuelles de prise de pouvoir, de partage de territoire et de gestion des émotions. Un travail a enfin lieu autour de la compréhension et des représentations qu'interrogent les textes théoriques, autour des activités d'analyse des pratiques pédagogiques et didactiques. Pour soutenir les propositions de pratique réflexive et d'autoformation, des activités d'écriture sont organisées de manière rigoureuse. Il en est ainsi pour la tenue obligatoire du *journal de bord de formation*, instrument pivot de la formation (Truffer Moreau, 2006) sur lequel nous reviendrons plus bas, qui mobilise fortement l'écriture et offre un terrain favorable à la construction d'une pensée et d'une attitude réflexives :

« La tenue du *journal de bord* permet à la personne en formation de s'inscrire dans un processus réflexif constant qui, en s'appuyant sur le passé et sur le présent, lui permet de se projeter dans l'avenir. Il s'agit, en relation avec ses pairs, de trouver le fil d'Ariane qui ramène à soi, pour conscientiser autant que faire se peut ses domaines de connaissances et de compétences, ses stratégies d'apprentissage, ses difficultés, ses parts d'obscur, ses résistances, en fin de compte sa différence. Le praticien-formateur s'ancre dans un je reconnu et séparé, dans le but de se positionner en tant que formateur laissant à cet autre, stagiaire et novice, l'opportunité d'accéder progressivement à l'autonomie professionnelle » (Truffer Moreau et Périsset Bagnoud, 2007, p. 89).

Formation initiale et formation des praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs : quels effets?

Éléments méthodologiques

Le dispositif de formation des PF, tel que décrit ci-dessus, est ambitieux. Il exige de la part de l'institution un encadrement finement organisé, explicite, cohérent, et, de la part des personnes formées, une remise en question qui peut être difficile. L'effort consenti de part et d'autre mérite d'être évalué, notamment par rapport aux intentions ayant guidé la mise en place des dispositifs de formation :

- La formation des praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs parvient-elle à transformer l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants qui y sont engagés? Permet-elle une évolution des conceptions professionnelles, en phase avec les fondements de la formation en institution (notamment par rapport aux propositions de la formation à la pratique réflexive)?
- Cette formation des praticiennes et praticiens-formateurs permet-elle d'accompagner de manière adéquate et satisfaisante les jeunes en formation?

- La formation sur le terrain est-elle cohérente avec la formation théorique dispensée en institution, et permet-elle ainsi aux étudiantes et étudiants de se retrouver sans rupture dans les deux lieux essentiels de la formation?

Deux procédures d'évaluation interne, menées au sein de l'institution en 2005 et 2006, donnent quelques pistes de réponses, pistes que nous discuterons après l'exposé des résultats.

L'évaluation de l'évolution professionnelle des PF par l'analyse de leur journal de bord de formation

La première procédure concerne l'évaluation du dispositif d'écriture réflexive et des effets formateurs du *journal de bord* (Truffer Moreau et Périsset Bagnoud, 2007). Une enquête par questionnaire a été menée auprès de 40 praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs en fin de formation (soit une cohorte entière). Le questionnaire et le canevas se sont organisés autour de trois axes relatifs aux domaines d'activités concernés : la *formation* proprement dite, l'*accompagnement des stagiaires* sur le terrain et l'*enseignement* en classe. Trois catégories de questions visent ensuite à optimiser l'exploration des différents axes de recherche : 1) l'évolution du rapport qu'entretient chaque sujet apprenant avec le journal de bord, espace intime, fermé et obligé de l'acte d'écriture; 2) l'élaboration des liens entre les éléments déclencheurs d'écriture et le genre d'écriture utilisé; 3) la réflexion autour des effets de l'écriture sur les démarches d'apprentissage et sur l'évolution professionnelle. Afin d'explicitier les réponses recueillies, *des entretiens semi-directifs* construits à partir des éléments clés du questionnaire ont été menés auprès de six PF choisis de manière aléatoire. Le traitement des données et de l'analyse discursive a été conduit à partir de la distinction, puis de la catégorisation des redondances du discours et des énoncés significatifs en lien avec le cadre conceptuel.

L'évaluation globale de la formation initiale mise en place par la HEP-VS

La seconde procédure relève de l'évaluation globale de la formation initiale dispensée par la HEP-VS (Périsset Bagnoud, Andrey, Steiner et Ruppen, 2006a, 2006b). Le point fort de cette évaluation a résidé dans un questionnaire *en ligne* proposé aux étudiantes et étudiants (n = 199), aux enseignantes et enseignants formateurs en institution (N=40) et aux praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs (n = 118); 357 acteurs au total y ont répondu soit pendant le temps de formation institutionnelle (pour les étudiantes et étudiants et pour les praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs), soit en dehors de ce temps (les enseignantes et enseignants formateurs de la HEP-VS). Les questionnaires ont ensuite été soumis à une analyse statistique descriptive. Les résultats ont été traités dans des rapports propres à chaque catégorie d'acteurs, puis dans un rapport final, comparatif. Les questions se référant aux domaines relatifs à la problématique de la formation en alternance (qui se trouve dans le champ du présent article) relevaient de trois axes :

Les questions structurelles, c'est-à-dire l'organisation de la formation, alternance institution/terrain, mais aussi du plan d'études et des enseignements pro-

posés en institution.

La formation sur le terrain et la cohérence de la formation globale avec l'exercice du métier, l'organisation des stages (répartition et durée) et leur pertinence.

Les questions de l'identité et de la posture professionnelles, à savoir la représentation du métier et de son évolution en cours d'études, les justifications énoncées en termes de ruptures ou de concordance.

Nous traiterons ici uniquement des données utiles issues des questionnaires des étudiantes et des étudiants et de ceux des praticiennes-formatrices et des praticiens-formateurs.

Résultats

L'évolution des conceptions à travers l'évaluation du dispositif d'écriture réflexive en formation des praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs : l'utilité d'un encadrement fort

La manière dont les PF ont vécu le dispositif d'écriture en formation et notamment le *journal de bord* montre que les différentes étapes vécues sont conformes à ce que l'on sait du processus transformationnel. Ainsi, la première étape se caractérise par une forte résistance. En effet, la majorité des réponses fait état d'un sentiment de malaise devant la double obligation de tenir un *journal de bord* selon une forme imposée (cahier et non feuille volante). Ce malaise se traduit par des énoncés tels que « scepticisme, agacement, déstabilisation, scolaire, ridicule ». Les PF en formation parlent de « rapport de force, de lutte avec le cahier, de difficulté de la page blanche, de stratégies d'évitement, de temps d'écriture trop longs, de la rigidité du rituel ». Une deuxième étape est mise en évidence par des énoncés véhiculant une idée d'acclimatation : « Je m'y mets petit à petit, je m'habitue. » Une autre série d'énoncés témoigne d'une identification à l'objet : « Je l'ai décoré, je l'ai personnalisé; c'est vraiment moi, me relire, c'est comme me voir dans un miroir. » Une autre catégorie d'énoncés amène l'idée d'exploration des différentes zones du journal et enfin celle de l'appropriation et de son adaptation à la situation de stage. Ici, les énoncés font état d'un retour sur les fragments d'écriture en lien avec les aspects théoriques de la formation et les discussions collectives.

Les données indiquent qu'en début de formation la motivation à utiliser le *journal de bord* résulte quasi exclusivement de l'encadrement. Seuls quelques rares PF disent se servir du *journal de bord* en dehors du temps institutionnel. Durant cette période, ils utilisent les registres proposés en formation avec une prédilection pour l'écriture libre qui permet de déposer les émotions. Cela change lors de la préparation de l'accueil du premier stagiaire, moment charnière par excellence. Les personnes formées expriment alors unanimement un besoin de relecture. Elles revisitent les zones consacrées à la description d'éléments théoriques, notamment afin de préparer les entretiens de formation. Les registres d'écriture utilisés sont de l'ordre de la structuration et de l'organisation des idées. Les praticiennes-formatrices et les praticiens-formateurs sont unanimes à considérer *l'obligation de tenir le journal comme*

le déclencheur du processus d'écriture. Mais il faut que le processus soit en route pour qu'ils reconnaissent l'effet structurant et organisateur de la réflexion induite par l'écriture descriptive des faits et leur analyse. Suit l'effet intégrateur de connaissances, de compétences nouvelles affirmées par l'écriture et confirmées par la trace laissée dans le journal. L'effet socialisant relève de l'apport mutuel au travers de la lecture des écrits des uns et des autres. L'effet de visibilité de la pratique et de sa légitimation en tant que source de production de connaissances est bien présent lui aussi. En effet, plus de la moitié des praticiennes-formatrices et des praticiens-formateurs interrogés disent avoir pris conscience, en relisant le journal, de la richesse que représente leur pratique en tant que source de questionnement. Dans une moindre mesure, ils parlent de l'effet thérapeutique de l'écriture et invoquent une sorte de réconciliation avec eux-mêmes comme le développement d'une plus grande attention à leurs besoins.

Nous pouvons considérer ici qu'en réponse à la première question posée plus haut *la formation des praticiennes-formatrices et des praticiens-formateurs proposée par la HEP-VS parvient, selon ses intentions de formation, à transformer l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants qui y sont engagés et qu'elle permet une évolution des conceptions professionnelles en phase avec les fondements de la formation en institution (notamment par rapport aux propositions de la formation à la pratique réflexive).*

La réponse aux deux questions suivantes peut être apportée à la lecture des résultats de questions spécifiques issues de l'évaluation globale du dispositif de formation à la HEP-VS.

L'évaluation de la formation initiale : la cohérence entre formation en institution et formation sur le terrain, oui, mais...

À propos de la question posée relativement au dispositif d'alternance et de formation sur le terrain et à la cohérence que les principaux intéressés en ressentent, les résultats obtenus au dépouillement des questionnaires sont très positifs : 96 % des étudiants et 99 % des praticiennes-formatrices et des praticiens-formateurs trouvent que la formation sur le terrain et l'organisation des stages sont cohérentes avec l'exercice de la profession enseignante telle qu'ils la vivent et qu'elles atteignent, à court, moyen et long terme, les objectifs fixés de formation et de développement professionnels.

Ainsi, les documents qui décrivent la progression des objectifs à atteindre au fil des six semestres d'études, les consignes écrites explicites par rapport à ce qui est attendu de chaque catégorie d'acteurs (PF, stagiaires, formateurs HEP qui visitent les stages) et pour chaque stage, l'articulation avec les enseignements en institution, les guides qui permettent l'écriture des rapports d'évaluation, les grilles d'observation et les canevas d'entretiens mis à la disposition des PF, le document qui décrit la progression du stagiaire à travers l'évolution des objectifs de développement professionnel posés à l'issue de chaque stage par ses superviseurs, mais aussi par lui-même dans un processus réflexif d'autorégulation sont reconnus comme étant aidants pour accompagner les jeunes, fournir de l'aide à l'explicitation, à l'identification des

problèmes et à l'élaboration des solutions pour les résoudre.

La cohérence entre les enseignements dispensés par l'institution et la réalité du terrain est bien remarquée, mais différemment selon les catégories d'acteurs : 84 % des PF pensent que les idées transmises dans les cours et la réalité qu'ils vivent sur le terrain sont cohérentes. Il n'en va pas de même pour les étudiantes et les étudiants, partagés sur cette question. Si 48 % y voient de la cohérence, 52 % doutent qu'il y en ait. Le fait que la majorité des PF perçoivent une cohérence entre les deux lieux essentiels de la formation est à nos yeux encourageant : l'institution n'est plus renvoyée à ses théories inutiles, mais elle est vue par les enseignantes et les enseignants chevronnés comme un lieu de ressource et de formation complémentaire à la formation du terrain. La dissonance ressentie par les novices, cependant, interpelle : nous y reviendrons plus loin.

Par rapport aux deux autres questions qui ont guidé notre réflexion tout au long de cet article, celle de *l'adéquation du dispositif de formation sur le terrain et de sa pertinence pour la qualité de l'accompagnement des stagiaires* est positive, quelle que soit la catégorie d'acteurs qui y répondent.

Par contre, les réponses données à la dernière (*La formation sur le terrain est-elle cohérente avec la formation théorique dispensée en institution? Permet-elle ainsi aux étudiantes et étudiants de se retrouver sans rupture dans les deux lieux essentiels de la formation?*) montrent que, si les *praticiennes et les praticiens-formateurs* voient de la cohérence entre formation en institution et formation sur le terrain, les étudiantes et les étudiants sont bien partagés.

Discussion

Formation cognitive des praticiennes-formatrices et des praticiens-formateurs et dimensions organisationnelles des stages : un double enjeu

Former les praticiennes-formatrices et les praticiens-formateurs au moyen des instruments avec lesquels sont formés les candidates et les candidats à l'enseignement – notamment l'analyse réflexive et la mise en place de processus cognitifs de régulation et d'autorégulation par l'écriture – est une option qui porte ses fruits, malgré la lourdeur du dispositif de formation et l'investissement conséquent demandé à celles et à ceux qui s'y engagent. La cohérence des dispositifs de développement cognitif permet aux étudiantes et aux étudiants de retrouver, dans les deux lieux de formation, une culture commune, des concepts connus des PF, des structures de réflexion comparables.

Cette cohérence conceptuelle est soutenue par le dispositif organisationnel formel important que nous avons brièvement décrit plus haut. Cette explicitation écrite permet à tous les partenaires en institution et sur le terrain de remplir pleinement leur fonction. Les PF, acculturés par leur propre formation aux concepts sous-tendant les dispositifs proposés, s'y inscrivent et peuvent, par les observations qu'ils font, contribuer à la régulation et à l'amélioration de ces instruments. La cohérence

conceptuelle a été rendue possible par la cohérence organisationnelle, et la cohérence organisationnelle porte ses fruits grâce à la cohérence conceptuelle. Les conditions attendues d'une formation par l'alternance, telles qu'énoncées par Cohen-Scali (2000), semblent remplies.

Former, sous la responsabilité théorique de la HEP-VS, les praticiennes-formatrices et les praticiens-formateurs relève donc d'un double enjeu, théorique et pragmatique : d'une part, celui de l'adéquation de la formation cognitive des stagiaires ainsi que des praticiennes-formatrices et des praticiens-formateurs aux principes de la pratique réflexive dans ces deux lieux essentiels, mais potentiellement antagonistes et, d'autre part, celui de la coordination organisationnelle qui rend efficace la gestion des stages et réalistes les objectifs formatifs posés pour leur validation. Sans leur formation à l'accompagnement et à la supervision, les praticiennes-formatrices et les praticiens-formateurs ne pourraient jouer le rôle de personnes-ressources ni celui de partenaire de formation, pas plus qu'ils ne comprendraient toutes les attentes institutionnelles, ce qui risquerait d'accroître le fossé de l'incompréhension entre l'institution et le terrain. Et, sans l'organisation explicite et structurée des stages, la cohérence conceptuelle se perdrait dans les routines du quotidien et elle s'étiolerait dans le flou des attentes institutionnelles implicites.

En favorisant explicitement cette double cohérence, la HEP-VS répond à la fois aux conditions de réussite de l'alternance et à celles de la construction de l'identité professionnelle d'un praticien réflexif. L'institut de formation peut raisonnablement espérer avoir rempli son mandat et croire que, à l'issue de leur formation initiale, les candidates et les candidats à l'enseignement auront posé les bases d'un développement professionnel nourri par la pratique réflexive.

Les difficultés de l'entrée dans le métier : une contrainte non négligeable

Mais si nous utilisons une formule prudente pour souligner la probabilité de réussite du dessein formatif de la HEP-VS, c'est que le doute qu'émettent les étudiantes et les étudiants, partagés par rapport à la perception de la cohérence entre ce qu'ils apprennent en institution et ce qu'ils voient sur le terrain, interpelle. En effet, les enseignantes et les enseignants chevronnés, qui reçoivent les stagiaires, comme les formatrices et les formateurs de la HEP qui dispensent les enseignements théoriques, connaissent, à long terme, les enjeux de la complexité des métiers de l'enseignement et perçoivent des cohérences là où les étudiantes et les étudiants n'en discernent pas nécessairement.

Les travaux sur les novices, conduits notamment par Saujat (2004) et par Gelin, Rayou et Ria (2007), apportent un éclairage permettant d'interpréter cette dissonance. En effet, ces chercheurs ont mis en évidence le processus par lequel passent les novices au début de leur carrière professionnelle : la jeune enseignante ou le jeune enseignant, à qui échoit la double difficulté d'apprendre le métier tout en devant faire apprendre les élèves, est d'abord et immédiatement préoccupé par le fait de « prendre » puis de « tenir » sa classe avant de pouvoir la « faire ». Boudreau (2001) montre bien lui aussi que le novice se préoccupe dans un premier temps de ce qu'il

À l'issue de leur formation initiale, les candidates et les candidats à l'enseignement auront posé les bases d'un développement professionnel nourri par la pratique réflexive.

a planifié et qu'il se fixe sur une stratégie d'enseignement unique sans tenir compte des réactions des élèves. À la fin d'un stage réussi, il se décentre, devient capable de planifier en fonction à la fois du contenu et des élèves; il devient capable de se baser sur les indices de compréhension des élèves pour faire évoluer ses séquences d'enseignement-apprentissage.

Dans le cas qui nous occupe, il est probable que les étudiantes et les étudiants (environ la moitié) qui ne voient pas la cohérence entre ce qui est proposé dans les cours en institut de formation et ce qui se passe sur le terrain sont totalement pris dans les difficultés du court terme. Le défi que l'institut de formation doit relever, dès lors, consiste à susciter le plus rapidement possible, chez les stagiaires, un développement professionnel qui dépasse rapidement l'inévitable étape *magistro-centrée* pour se focaliser sur les apprentissages des élèves. À nouveau, pour y parvenir, la cohérence entre formation sur le terrain et formation en institution est à améliorer, à renforcer et à développer. Le développement de cette collaboration, que ce soit dans ses formes structurelles ou cognitives, ne sera sans doute jamais achevé – une chance, sans aucun doute, pour éviter que la théorie ne se coupe, comme il lui est trop souvent reproché, de la pratique.

Conclusion

Former à l'accompagnement en stage et à la supervision pédagogique et parvenir à réaliser l'alternance en formation – c'est-à-dire intégrer les apports (le plus souvent théoriques) de la formation en institution et ceux (expérientiels et pragmatiques) des stages hors de tout contexte de défiance vis-à-vis de la théorie, pour constituer progressivement une base de savoirs professionnels utiles au développement de l'expertise professionnelle, c'est le pari difficile que la HEP-VS semble être en train de réussir.

Partant du principe que la formation professionnelle d'un expert de l'enseignement s'appuie sur la construction d'une identité professionnelle où la pratique réflexive accompagnée joue un rôle essentiel, le but explicite de ce dispositif est de permettre aux étudiantes et étudiants de la HEP-VS de vivre, dans les deux lieux de formation, des expériences formatrices : le terrain offre des situations dont l'analyse est rendue possible par les apports théoriques proposés par l'institut de formation. La préparation de celles et ceux qui les encadrent sur le terrain, leur acculturation et leur propre formation aux concepts et à la pratique de l'accompagnement et de la supervision (dimension cognitive), mais aussi l'organisation minutieuse des stages, de leurs objectifs, de la progression des apprentissages attendus tout au long de la formation, la négociation et la régulation de ceux-ci avec les partenaires que sont les enseignantes et les enseignants sur le terrain (dimension organisationnelle) contribuent à l'atteinte de cet ambitieux objectif que sont la formation par l'alternance et la construction d'une identité professionnelle à travers les apports du terrain et de l'institution (dimension psychosociale).

Cependant, il ne suffit pas de répondre aux dimensions cognitives de l'apprentissage en formant à l'accompagnement et à la supervision ni de réaliser les conditions de l'alternance en négociant avec le terrain le dispositif organisationnel pour que toutes les conditions soient remplies : les contraintes posées par les caractéristiques du genre « débutant » sont encore à prendre en compte pour que tous les étudiants et les étudiantes – et pas seulement celles et ceux qui sont capables de tisser des liens par eux-mêmes – profitent pleinement des effets de la formation par l'alternance et développent une posture réflexive experte.

Références bibliographiques

- ACHESON, K.A. et DAMIEN GALL, M. (1993). *La supervision pédagogique. Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal : Logiques.
- AKKARI, A. et HERR, S. (2006). *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants. Actes du Forum HEP-BEJUNE de la recherche*. Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- BOUDREAU, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 65-84.
- BUYSSE, A. (sous presse). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants, dans S. Martineau et Ph. Maubant (éd.), *Pour une lecture compréhensive des fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- BUYSSE, A. (2008). *Mentorat et coaching : introduction au coaching de pratique réflexive dans le cadre de la formation d'enseignants*. Saint-Maurice : HEP-VS.
- BUYSSE, A. (2007). *La pratique réflexive aujourd'hui dans les formations à l'enseignement : une revue de littérature anglophone*. Saint-Maurice : HEP-VS.
- CDIP (1993). *Thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Dossier 24.
- COHEN-SCALI, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF.
- DUBAR, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF, coll. Le lien social.
- DELSAUT, Y. (1992). *La place du maître : une chronique des Écoles normales d'instituteurs*. Paris : L'Harmattan.

- GELIN, D., RAYOU, P. et RIA, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin, coll. Éducation 128.
- HOFSTETTER, R. et SCHNEUWLY, B. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). L'exception genevoise? dans L. Criblez, R. Hofstetter et D. Périsset Bagnoud (éd.), *La formation des enseignant-es primaires. Histoire et réformes actuelles* (p. 267-298). Paris-Berne : Lang.
- MEHRAN, F., RONVEAUX, CH. et VANHULLE, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck, Raisons éducatives.
- NIQUE, Ch. (1991). *L'impossible gouvernement des esprits : histoire politique des Écoles normales primaires*. Paris : Nathan.
- PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- PASTRE, P., MAYEN, P. et VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- PÉRISSET BAGNOUD, D. (2006). La formation sur le terrain à la HEP-VS : le rôle des praticiens-formateurs. *Enjeux pédagogiques, bulletin de la Haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 3, 19.
- PÉRISSET BAGNOUD, D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996*. Sion : Archives cantonales, Cahier Vallesia n° 10.
- PÉRISSET BAGNOUD, D. (2002a). HEP nouvelles formations : c'est ouvert! *Éducateur*, 8, dossier Hautes écoles pédagogiques, 6-9.
- PÉRISSET BAGNOUD, D. (2002b). La formation initiale à la HEP-VS : quelques principes directeurs. *Résonances*, 9, 30-31.
- PÉRISSET BAGNOUD, D., ANDREY-BERCLAZ, M., STEINER, E. et RUPPEN, P. (2006a). *Évaluation de la formation initiale de la HEP-VS. Cinq rapports : les étudiant-es; les enseignant-es; les praticiens-formateurs; les entretiens; synthèse et comparaison*. Saint-Maurice et Brigue : Haute école pédagogique du Valais.
- PÉRISSET BAGNOUD, D., ANDREY-BERCLAZ, M., STEINER, E. et RUPPEN, P. (2006b). L'alternance intégratrice : les propositions de la HEP-VS. Contribution au Forum HEP-BEJUNE, 2-28 septembre 2006, dans J. Akkari et S. Herr, *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants. Actes du Forum HEP-BEJUNE de la recherche*. Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- PERRENOUD, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation, dans J.-F. Inisan (éd.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (p. 11-32). Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.

- PERRENOUD, Ph. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance, dans P. Lhez, D. Millet, et B. Séguier (éd.), *Alternance et complexité en formation* (p. 10-27). Paris : Seli Arslan.
- PERRENOUD, Ph. (2000). Les hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux, dans L. Criblez, R. Hofstetter et D. Périsset Bagnoud (éd.), *La formation des enseignant-es primaires*. Histoire et réformes actuelles (p. 341-370). Paris-Berne : Lang.
- PERRENOUD, Ph. (1994a). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD, Ph. (1994b). Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation : le projet genevois. *Recherche et formation*, 16, juin, 39-60.
- SAUJAT, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier, dans D. Périsset Bagnoud, E. Pagnossin et D. Martin, *L'apprentissage de la lecture. Formation et pratiques d'enseignement en questions* (p. 97-106). Neuchâtel : IRDP et CDHEP.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco : Jossey-Bass.
- SCHÖN, D.A. (1983/1994 pour la trad. fr.). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques, coll. Formation des maîtres.
- TRUFFER MOREAU, I. (2008). *La formation sur le terrain : constats et perspectives pour la HEP-VS*. Saint-Maurice : HEP-VS.
- TRUFFER MOREAU, I. (2006). *Le journal de bord et le groupe d'intervision : deux instruments pour une démarche de formation socialisée et autonome*. Saint-Maurice : HEP-VS.
- TRUFFER MOREAU, I. et PÉRISSET BAGNOUD, D. (2007). Écrire pour se former. Un outil de formation et d'auto-évaluation : le journal de bord des formateurs de terrain. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 79-96.